

Experiencia en la gestión de elaboración e implementación de un SISTEMA de CRÉDITOS para las carreras de grado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina

Carlos Mundt – Secretario Académico UNTREF, Argentina – cmundt@untref.edu.ar

Eje temático del trabajo: 4. Planificación estratégica en Instituciones Universitarias.

Tipo de Trabajo: Relato de Caso

Resumen

Vivimos un tiempo que podemos caracterizar como un cambio de época de tal trascendencia y profundidad como lo fueron el Renacimiento en el siglo XV y la Revolución Industrial en el siglo XIX. Ése es el contexto que determina la necesidad de desarrollar un sistema de créditos para las carreras de grado universitario caracterizado por la movilidad y la flexibilidad, correspondiendo con el espíritu de la época a nivel de la producción y difusión del conocimiento y de los vínculos sociales, productivos y laborales. Ello determina la necesidad de gestionar un cambio que, en su gestación, debe copiar los fines a los que está dirigido. Es fundamental partir de una sólida postura epistemológica que, en su concepción del conocimiento, pergeñe ya los modos de enseñanza y de aprendizaje que organicen las propuestas formativas y las lógicas de gestión.

Palabras claves: gestión institucional – sistema de créditos – formación profesional – propuestas curriculares – cambio de época



Experiencia en la gestión de elaboración e implementación de un SISTEMA de CRÉDITOS para las carreras de grado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) de Argentina

I. Contexto de época

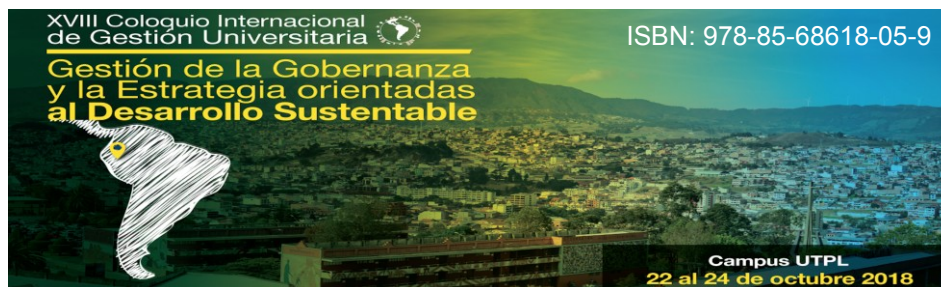
Ponemos esta cuestión en un contexto más abarcador que el de los marcos mutuamente determinados de la universidad y el conocimiento. En del tiempo que vivimos, caracterizado como un cambio de época de tal trascendencia y profundidad como lo fueron el Renacimiento en el siglo XV y la Revolución Industrial en el siglo XIX. Es en ese contexto que adquiere su justificación la propuesta que planteamos.

Un sistema de créditos está motivado por dos finalidades: movilidad y flexibilidad. Ambas con connotaciones en varios aspectos: en el desempeño estudiantil, en la actitud mental, en los modos de saber y de aprender, en las estrategias planteadas, en las técnicas utilizadas, en los diseños curriculares. Movilidad y flexibilidad motivadas, a su vez, por los cambios de la sociedad: la revolución científico-tecnológica, los nuevos modos de comunicar e informarse, la complejidad sociocultural y productiva, la interrelación entre cambio y creación, las transformaciones en los ámbitos laborales.

Esos cambios sociales han vuelto obsoletos algunos principios de la modernidad: la estabilidad y su relativa inmovilidad, la homogeneidad, la secuencialidad, las jerarquías piramidales, la concentración, la seguridad del control. Las consecuencias en el ámbito educativo son: diseñar un perfil profesional propio; desplazar al aula como centro de los procesos de formación; aprender: en diferentes espacios y ámbitos, de diferentes maneras, con diferentes recursos y cambios en el lugar del docente: su paso de explicadora guía y de trasmisor del conocimiento a moderador de su construcción.

Por esas razones, el sistema de créditos propuesto es un proceso guiado, no fragmentario del conocimiento, de opcionalidad gradual, abierto, móvil, promotor de actividades interdisciplinarias, de apertura interinstitucional.

II. Conceptualización de un sistema de créditos



Pensar un sistema de créditos para organizar la formación de grado universitaria va más allá de un planteo metodológico. No se trata de presentar *de otra manera* lo que ya está estructurado, sino de reestructurarlo. Una formación de grado universitaria sigue conservando algunos objetivos o finalidades básicas: crear capacidades para la construcción de conocimiento, ir adquiriendo conocimientos sobre una temática específica, relacionarse con un área de la vida social en la cual esas capacidades y conocimientos serán requeridos, desarrollar un perfil profesional para la inserción en ese espacio social.

¿A qué nos referimos, entonces, cuando planteamos “**reestructurarlo**” y no sólo *presentarlo de otra manera*? Actualmente, para conservar esos objetivos básicos de una formación universitaria son necesarios una concepción y una modalidad diferentes. Esto reviste importancia por cuanto reestructurar lo que está estructurado obliga a incorporar nuevas cuestiones y problemas en la formación profesional, a pensar otras alternativas o perspectivas para su abordaje, a colocar las piezas de otra manera. No hay un único modo de abordar los contenidos de una asignatura, una suerte de “esencia” inalterable, sino que una finalidad diferente altera los modos de abordaje y, en gran medida, los propios contenidos en estudio. Y, por supuesto, las relaciones entre ellos y con otros contenidos externos.

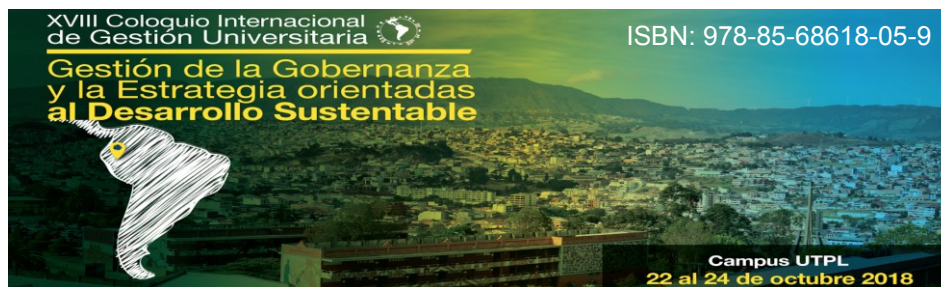
Un sistema de créditos tiene una finalidad fundamental que es **dotar de flexibilidad al currículo**. No al estudiante, como comúnmente se dice, sino a los modos en que éste realiza su formación. Es con esa finalidad que se lo dota de flexibilidad tanto en los modos de formación como bajo la forma de opcionalidad o electividad de espacios formativos. No se trata de lugares diferentes por los que éste transita, sino formas diferentes de transitar. Si el currículo es rígido, uniforme, “plano”, las lógicas formativas se vuelven necesariamente repetitivas. El estudiante va adquiriendo vicios formativos, tales como pensar que hay una manera unívoca de entender la realidad y un camino estándar para acceder al conocimiento. Que una vez conocida una “mecánica de estudio”, ésta puede repetirse indefinidamente para todo tipo de cuestiones a aprender. Rigidiza sus procesos y, a través de ellos, rigidiza



su mente; por cuanto el capital intelectual es solidario con los modos de su adquisición. La carrera entendida de ese modo (como “carrera”) instala una lógica lineal, unidireccional de sumatoria de asignaturas. De vallas a superar. Más de mera sucesión que de concatenación. Éste es el objetivo diferente que debe instalar profundamente un sistema de créditos: **un modo distinto de formarse** (de aprender y de estudiar), la apertura de un abanico de propuestas formativas que impidan una lógica mecanicista de aprobar materias. Correr el centro de atención de lo “bajado” por la institución a una articulación entre lo que ésta propone y grados crecientes de libertad de elección por parte de un estudiante que deviene progresivamente, asumiendo y aprendiendo su oficio de estudiante, un graduado. O sea, un profesional.

Ante esta perspectiva, **las relaciones entre docentes y estudiantes** se modifican por desplazamiento de ambos de los roles tradicionales del que sabe y el que ignora, el que enseña y el que se apropia de lo “así” enseñado. Porque hay una distancia variable entre lo que se enseña “así” y lo que se aprende. La centralidad *del que enseña cómo enseña lo que enseña* induce fuertemente a una situación de inferioridad por parte del que adquiere *lo enseñado cómo lo enseña el que enseña*. Y origina la respuesta de repetir lo más cercanamente posible lo tratado en clase como reaseguro de aprobación. La enseñanza sólo sale airosa de la prueba de la evaluación cuando lo respondido es cercano a lo preguntado. Cuando se acercar a una imagen especular. No hay modo de escapar a esta lógica instalada por los modos de abordar los objetos de estudio, por más que sean acompañados por el discurso contrario. El estudiante se prepara para saber en la mayor medida de lo posible tanto como para ser aprobado. No puede obviar esa lógica de autoridad. Si el sistema de créditos no sirve para **modificar esas mecánicas del aula**, es muy difícil que sea otra cosa que una tabla de equivalencias aritmética. Un nuevo modo de clasificar el tiempo.

Nuestro proyecto de sistema de créditos apunta a **modificar los modos de enseñanza**, centrándose en el estudiante por cuanto corre **el eje de la actividad** de la enseñanza al aprendizaje. Toma como cuestión central cómo aprende un estudiante y cómo aprenden



diferentes estudiantes. Deja de pivotar en torno del contenido como objeto único de la formación para incorporarlo a una lógica de modos diferentes de abordaje de problemas y de temas para mejorar el dominio de ellos a través de un aprendizaje, éste sí flexible, que replantea las formas de enseñar. Y, con ello, vuelve al docente dependiente de lo que se estudia, igual que al estudiante. No se trata de la superioridad del que sabe sobre el que ignora, sino de la primacía del que dispone de más recursos y, por eso, puede ofrecer más alternativas. Y generar en el estudiante esa misma actitud: diversidad, apertura, relacionamiento. En suma, flexibilidad. Flexibilidad metodológica y cognitiva, no retórica.

La cuestión de la flexibilidad instala **el tema de la diversidad, de la polivalencia, de lo multidisciplinario**. Por cuanto no se trata exclusivamente –y menos aún, primariamente– de una cuestión de prácticas metodológicas (para diferenciarlas de la metodología entendida de modo más amplio y más profundo). La flexibilidad traslada el eje de atención de los contenidos, de aquello que podríamos considerar “lo duro” de la enseñanza, a aquello que, a través del manejo de los contenidos, pretendemos que el estudiante aprenda. Centrarse exclusiva y prioritariamente en los contenidos es equivalente, en un paralelismo con la carpintería, con hacer hincapié en el martillo. El martillo es necesario, pero lo fundamental es aprender a martillar. El martillo sirve para que una pieza –el clavo– una dos elementos separados de modo que queden unidos. El objetivo, entonces, no es el martillo sino el clavo y tampoco es el clavo ni clavar, sino unir dos piezas antes aisladas. Centrar la atención en **la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje** frente a las posturas simplistas del “narrar y mostrar” con el que las lógicas sin sustento pedagógico imaginan la enseñanza de modo aislado y autosuficiente, porque en ellas subyace **la idea de que el aprendizaje “deriva”** de que alguien enseñó, no que es un proceso con sus propios requerimientos, fuera de los cuales se ve reducido a la sola memorización irreflexiva.

Esta cuestión debe ser tratada en el inicio, sino cualquier modificación en las prácticas del aula será reducida a la superficie, a la epidermis del tema a estudiar y aprender y, por ello, a enseñar. El corazón del conocimiento, su sustento epistemológico, los saberes y habilidades

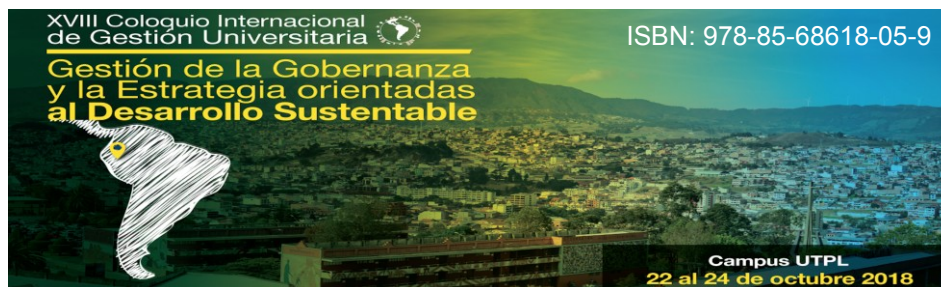


que encierra y demanda, permanecerá intocado y sólo se mejorará la presentación del tema o los contenidos, escindidos éstos de **la metodología de su aprendizaje** que le es inescindible. Y de la que debe **derivar la metodología de su enseñanza**. Es en este punto en el que halla sentido **la confluencia de saberes disciplinarios y saberes pedagógicos**. Porque no hay un “refugio” del saber científico a salvaguarda de un interrogante pedagógico. No es que se sabe lo que la ciencia aporta y, luego, se requiere una mecánica para transmitirlo. Ello nos lleva a una encerrona intelectual porque lo que precisamente hay que transmitir es... ese saber científico. Por eso hay que pensarlo con otra herramienta de conocimiento que proviene del ámbito de lo educativo. Porque los estudiantes aprenden en sistemas educativos. No en laboratorios científicos, aunque éstos sean utilizados en fases de su aprendizaje.

III. Cuestiones en debate

Abordar la cuestión de los créditos universitarios en las carreras de grado viene siendo una tarea ardua por la complejidad del tema y sus derivaciones. Los créditos universitarios están planteados como una herramienta que, a la vez, promueve **dos movimientos** diferentes y complementarios: la flexibilización del currículo “personalizando” la formación **de los estudiantes** y ampliar la oferta académica y los modos de trabajo por parte **de los docentes**. Los créditos proponen tomar en cuenta **la totalidad del trabajo que el estudiante debe llevar a cabo** para adquirir las capacidades y conocimientos de un espacio formativo determinado, superando la lógica tradicional que, en la asignación de carga horaria según la presencialidad en clase, reduce la perspectiva de la formación académica. Esta lógica tradicional está sustentada por **un abordaje epistemológico** que precede a las cuestiones pedagógicas y metodológicas a través de las cuales se expresa la organización de las asignaturas y la relación docente-estudiante en clase.

Esta cuestión del **lugar del conocimiento** no es de ningún modo secundaria. Todo lo contrario, sobre ella se construye todo el andamiaje de la asignatura: el lugar asignado a los espacios, la lógica con que se organizan y distribuyen los tiempos, los materiales de trabajo



a usar, las metodologías a implementar en la enseñanza, el posicionamiento relativo del aprendizaje en todo el proceso de formación. No es casual que este tema sea obviado en la organización tradicional sustentada en el principio de un docente que sabe y un estudiante que ignora. La alegoría de la caverna en la “República” de Platón. Y en la cual, la sola expresión de su saber por parte de quien sabe es considerada razón suficiente para la adquisición de ese saber por quien lo ignora. **La lógica del “narrar y mostrar”** es el sostén de la clase y del saber así transmitido. Toda falencia en esa adquisición se asigna completamente a deficiencias por parte del receptor: es el alumno que no estudia el único responsable de la falta de conocimientos. La evaluación cumple, en este contexto, una función casi mecánica de sola constatación de los niveles de logro de aquella transmisión.

El debate sobre el tema créditos corría **el peligro de reducirse a una mera mecánica numérica** en la que estas cuestiones de fondo fuesen obviadas. Una nueva notación numérica o una propuesta de mayor opcionalidad en la oferta de actividades curriculares. **Lo sustancial** –el aprendizaje de los estudiantes, función nodal de la enseñanza, primigenia y no secundaria o derivada– **quedaba fuera del debate**. La enseñanza seguía siendo la el núcleo de todo el proceso, cuando la función de enseñar es para que otros aprendan. La cuestión es que si el estudiante no aprende, el docente debe plantearse **qué ocurre integralmente** para que ello esté ocurriendo; no sólo que está ocurriendo con el alumno.

La definición del **perfil profesional** debe dar cuenta de las capacidades, habilidades y competencias con las que el graduado pueda insertarse en la profesión elegida y en las condiciones y modos de circulación profesional en el mundo contemporáneo. Por ello, debe responder a las particularidades del **ámbito laboral-social** de futura pertenencia y no sólo al desarrollo de cualificaciones individuales y teóricas. Entre estos requerimientos están el entrecruzamiento de espacios disciplinares y lógicas laborales y la obsolescencia, redefinición y transformación de los perfiles formativos. Las posibilidades de **adaptación** a esos procesos sociales y culturales de transformación e hibridación profesionales están íntimamente relacionados con el modo en el que el estudiante fue formado en el ámbito

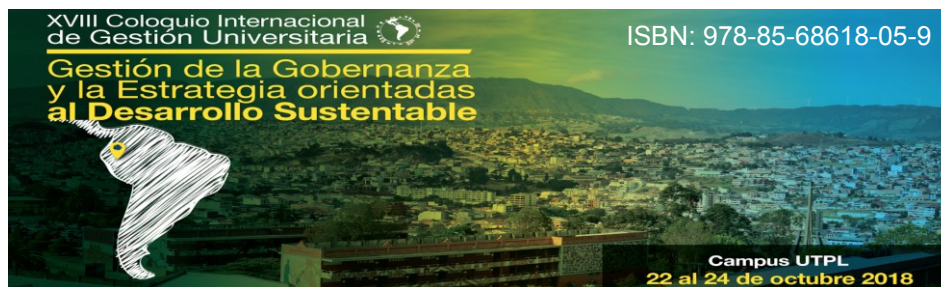


institucional, no sólo de los contenidos disciplinares adquiridos. Cuanto más abierto, flexible, modular, práctico y receptivo al medio social sea el **currículo** de su carrera, más abierta, flexible, modular, práctica, aplicada será **su formación profesional** y más abierto, flexible, modular, creativo será **su capital intelectual** y las posibilidades y ámbitos de realización de su práctica.

IV. La implementación de un sistema de créditos

¿Cómo se llevan **a la práctica** los principios que sustentan un sistema de créditos? En primer lugar, a través de su exposición y tratamiento en el cuerpo de profesores de las diferentes carreras. Este paso es prioritario por cuanto un sistema de créditos plantea un abordaje diferente del conocimiento como trasfondo de la lógica de la flexibilidad y movilidad que este sistema viene a instalar. Sobre esa premisa epistemológica están moldeados los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a la práctica docentes y estudiantes. Sin este primer tratamiento de la cuestión, se corre el riesgo de “mecanizar” el nuevo recorrido al que deben adaptarse los planes de estudio de las carreras, reduciendo esta propuesta a la sola opcionalidad. Que significaría la posibilidad de elección entre asignaturas, pero de igual concepción y metodología que las ya existentes. De ser así ¿por qué estaríamos hablando entonces de un sistema de créditos? Solo abordando la cuestión del sentido del conocimiento, su valor y modo de apropiación, es posible imaginar alternativas diferentes de acceso a él y, por ende, de modalidades de trabajo y de estudio diferentes a las lógicas de transmisión expositivas.

Hay, además, un trasfondo social en este posicionamiento respecto del conocimiento. La sociedad contemporánea demanda perfiles profesionales altamente adaptables a condiciones sociales, laborales, culturales muy variables y complejas, con un permanente requerimiento de actualización técnica y formación profesional. El mundo de inserción de los futuros profesionales no debe ser distinto, y hasta antagónico, del mundo de su formación universitaria, ya que las personas abordan los problemas con el instrumental, pautas y modos de comprensión en que han sido formados. Un estudiante formado de modo lineal y unívoco anticipa a un profesional que actúa del mismo modo. No se entiende



porqué y cómo lo haría de un modo diferente. Queda instalado **el perfil profesional** como principio liminar sobre el cual se asienta todo el plan de estudios de una carrera y los modos y contenidos, actividades y requisitos que ese plan va desgajando en cada una de las actividades académicas planteadas, su interrelación y la combinación con que dan respuesta a perfiles profesionales más abiertos, personalizados y dúctiles.

El tratamiento de esta propuesta académica es tarea primordial de la **Secretaría Académica** junto con la Dirección de cada carrera en particular y de las **Direcciones de todas las carreras** en general, ya que no se trata de un abordaje aislado, disciplinar sino de la inserción de cada carrera en un contexto integral e interdisciplinario. El **diseño de un nuevo plan de estudios flexible** según un sistema de créditos afecta directamente la **actividad de los docentes**. Por eso, es imprescindible su participación activa y comprometida. Así como la formación académica estudiantil se expresa en la actuación profesional, del mismo modo la comprensión y asunción de la lógica de créditos pergeña la metodología de enseñanza del docente. Y, por ende, porque antecede a ésta, su comprensión del aprendizaje de los estudiantes y la metodología involucrada en ello.

El paso siguiente a esta toma de conciencia de la problemática en cuestión es el **mapa conceptual de la carrera**: el conjunto de temas y contenidos, procesos y ámbitos de desarrollo y ejercicio de la profesión, relación con formaciones afines, fines sociales de la profesión para la formación de un graduado y la factibilidad de su inserción profesional. Este mapeo antecede a cualquier consideración de asignaturas, cursos, seminarios u otras actividades formativas en vigencia para reensamblarlas de acuerdo con los **ejes, niveles y áreas formativas** que surjan del mapa integral de la carrera. Esto no significa que muchas de las finalidades de esas actividades antes citadas no permanezcan en el nuevo plan, sino que su ubicación o modo de abordaje pueden estar sujetos a modificaciones para una adecuada articulación en la propuesta general. Un sistema de créditos está muy lejos de ser un listado de materias y correlatividades. Toda mecánica de mera yuxtaposición o

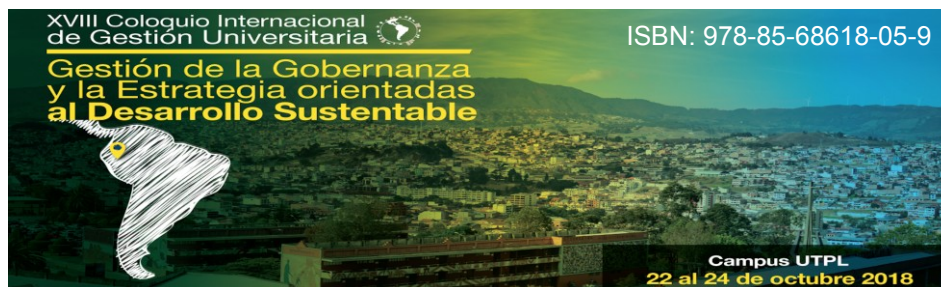


reacomodamiento de lo ya existente conduce, en general, al diseño de un plan de estudios defectuoso y es previsible la posibilidad de un fracaso.

Qué se quiere que logre el estudiante al final del recorrido de su carrera es el quid de la cuestión. Todo lo que se le enseñe, todo lo que él haga, todos los espacios o experiencias a que se lo someta tienen ese único sentido: su perfil profesional. Tarea que le compete fundamentalmente a él, no a los docentes. Éstos deben crear las mejores condiciones para que él lo haga. De ahí la necesidad de **“abrir la carrera”**, para lo cual hay que abrir el Plan de estudios, para lo que hay que abrir los modos de adquirir conocimiento, para lo que hay que abrir la perspectiva docente. Cómo los docentes piensan su espacio curricular, cómo lo integran con otros espacios similares y con prácticas sociales, cómo desarrollan propuestas metodológicas que lo hagan factible. Se trata de un profundo **cambio en la docencia**.

Y en esto estriba la cuestión más profunda y exigente de un sistema de créditos: no hay ningún cambio educativo si no ocurre en las aulas y en ellas no ocurren otros cambios que los que los docentes implementan. Que es aquello de lo que se han convencido. Es una ilusión pensar que todos lo harán o aun que quieran hacerlo. En toda transformación de acciones humanas hay en diferentes actores consentimiento y resistencias, comprensiones e incomprensiones, aceptación y dificultades y grados variables de buena y mala voluntad. Y esto es necesario que sea dicho para no quedar solapado bajo una supuesta unanimidad de acuerdo. Lineamientos de una propuesta académica, como éstos, no necesitan ser políticamente correctos. Basta con que no oculten la realidad.

Este modo de posicionarse ante el problema de fondo de **la formación profesional** significa establecer claramente varias cuestiones: qué perfil profesional se propone como objetivo una carrera de grado; qué formación del estudiante es necesaria para lograr ese perfil al tiempo de su graduación; qué estructura curricular hará posible esa formación; qué objetivos pedagógicos enmarcan a las carreras, las actividades curriculares, el aprendizaje y la enseñanza; qué metodologías de aprendizaje viabilizan el logro de esos objetivos; qué metodologías de enseñanza y procesos formativos diversos permiten esos aprendizajes y,



qué contenidos, medios, recursos pedagógicos, disciplinarios e interdisciplinarios deben asegurar las carreras y los docentes para una formación acorde con ese perfil profesional.

V. ¿Qué buscamos con un sistema de créditos?

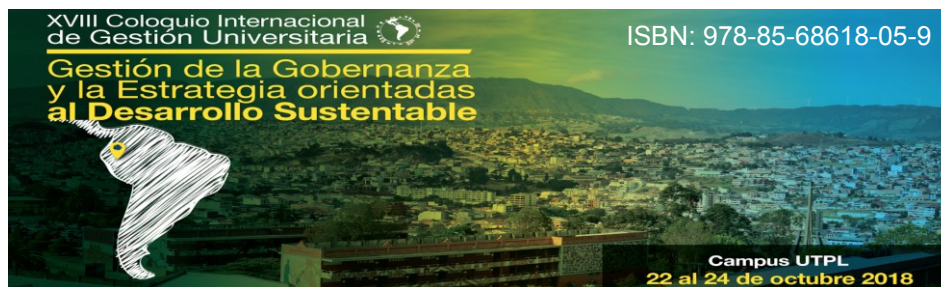
Organizar el currículo de una carrera de un modo que permita: (a) ofrecer alternativas en la formación de grado, un currículo más abierto, que no responda sólo a un único perfil preestablecido; (b) ampliar, en consecuencia, la posibilidad de opciones en las actividades académicas que se ofrecen al estudiante y a su libertad de elección; (c) permitir la circulación del estudiante por opciones académicas de otras carreras de la propia universidad, de otras universidades y de otras instituciones y organizaciones de la comunidad; (d) permitir a los docentes que amplíen su oferta de actividades académicas para atender a la diversificación formativa; (e) promover la articulación entre espacios curriculares de la misma carrera, especialmente por áreas, espacios curriculares o ejes de desarrollo formativo; (f) generar el marco para el desarrollo de actividades académicas conjuntas entre dos o más carreras a cargo de equipos docentes interdisciplinarios y destinados a estudiantes de esas carreras; (g) ofrecer alternativas de diferente grado de complejidad e intensidad formativa en una misma actividad académica

Criterios y pautas para la asignación de créditos

1. Establecer un valor referencial de crédito sobre la base de la actividad académica vigente: el cursado presencial de una asignatura durante un cuatrimestre de clases. Por ejemplo: 16 hs de presencialidad en aula del actual Plan de Estudios darán el valor de un (1) crédito. Si la asignatura tiene una carga horaria de 64 hs, su valor será de 4 créditos.
2. Ese valor referencial será detallado respecto de la carga total de actividad formativa que le demanda al estudiante su cumplimiento. Ej: 32 hs, resultantes de las 16 hs de presencialidad en clase + 16 hs de preparación para ellas y de preparación para evaluaciones. Ése es el tiempo total de trabajo del estudiante para cursar un (1) crédito.



3. Sobre la base de ese valor referencial, se propondrán otras actividades académicas de modo comparativo, de acuerdo con la cantidad de trabajo total (hs de actividad) que le requiere al estudiante. De ello surgirá el valor en créditos de esas actividades.
4. La carrera conformará una Comisión de Créditos que receptorá las diferentes propuestas que realicen los espacios curriculares (asignaturas, talleres, seminarios, pasantías, prácticas profesionales) y asignará los créditos.
5. La Coordinación de carrera, sobre la base del actual Plan de estudios vigente, establecerá el número total de créditos que le corresponda, de modo de orientar el trabajo de los espacios curriculares y de la Comisión de Créditos.
6. Para establecer el número de créditos de una actividad académica, se establecerán sus objetivos y las actividades requeridas para alcanzarlos. En base a ello, se determinarán las horas de trabajo (presencial, a distancia o en red, individual y grupal, de elaboración de informes y/o monografías, de evaluación) de la actividad y los créditos que genera.
7. La carrera deberá organizar el plan de estudios según este sistema de créditos estableciendo las áreas, espacios curriculares o ejes de desarrollo formativo y propondrá el número de créditos asignado a cada uno de ellos de acuerdo con su importancia en el desarrollo del currículo. Y reservar una cantidad de créditos para actividades generales o integradoras de la carrera por fuera de esos espacios, áreas o ejes curriculares.
8. Este diseño apunta a estructurar la carrera de acuerdo con espacios curriculares formativos, dentro de los cuales se propondrán asignaturas, seminarios, talleres, pasantías y otras modalidades de formación académica, y no por mera yuxtaposición o acumulación de asignaturas aisladas.
9. Una misma actividad académica podrá ofrecerse con alternativas que tengan asignado distinto número de créditos de acuerdo con la intensidad del trabajo del estudiante y las exigencias de cursada.
10. Cada carrera debe establecer los requisitos de cursada de actividades académicas que sean pasibles de cursado por estudiantes de otra/s carrera/s y proponer las actividades académicas de otras carreras que ofrece como opciones a sus propios estudiantes.



VI. Proceso en curso en la UNTREF

Éstos han sido los pasos en la implementación de la propuesta en la UNTREF

Presentación institucional de los lineamientos para un sistema de créditos

Articulación de conocimientos: integración y no fragmentación del conocimiento, realización de otras experiencias formativas, mayor creatividad docente y autonomía estudiantil, necesidad del compromiso docente, proceso de aprendizaje y no de acumulación de créditos, criterios de calidad institucional

Uso de toda la oferta académica de la UNTREF, proceso de electividad gradual, con primeros años obligatorios, mayor flexibilidad en proyectos con tutor, reconocimiento de otras actividades académicas (ayudantías, equipos de investigación, actividades de extensión), materias dictadas con diferentes niveles de intensidad (y N° de créditos)

No hacer de los créditos una mera escala numérica (“tabla del 16”), promover la interdisciplinariedad como modo de abrir una real flexibilidad

Instalación de esos lineamientos en los ámbitos de su implementación

- a. en el espacio de los Coordinadores de carrera: en trabajo conjunto con todos los Coordinadores y por grupos de Coordinadores por áreas de conocimiento
- b. en el ámbito docente de las carreras: en los Núcleos docentes de apoyo de cada carrera y en el cuerpo docente de la carrera
- c. en el ámbito departamental

Avances conceptuales

Idea principal: “abrir la carrera” (un mapa conceptual de ella): una concepción y una modalidad diferentes, un modo diferente de formarse, formas diferentes de transitar la carrera. Esto instala la diversidad, la polivalencia, la multidisciplinariedad y, para ello, es necesario: ampliar las opciones de actividades académicas, no ofertar sólo materias optativas y electivas de la carrera, cursar materias de otras carreras y recibir estudiantes de otras carreras, apertura al medio social y laboral, acceder a otros modos de aprendizaje,



desarrollo de experiencias interdisciplinarias, seminarios conjuntos entre materias de una carrera o de varias carreras, seminarios abiertos para estudiantes de otras carreras y para estudiantes de la carrera propia en otras carreras, modos de cursada diferentes, actividades no áulicas y trayectos formativos con actividades de renovación permanente

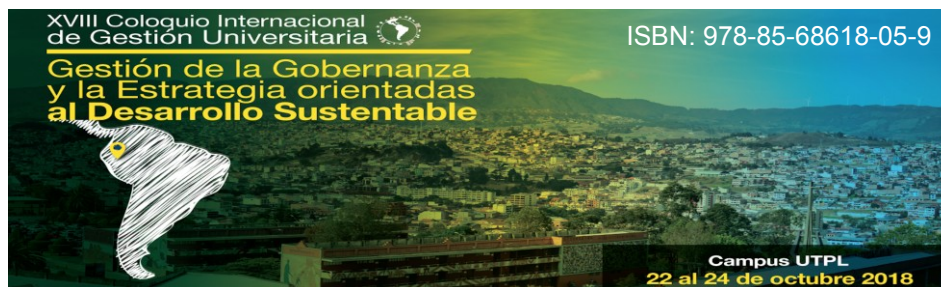
Diseño de carreras y normativa para asignación de créditos

Este proceso institucional requiere crear un conjunto de espacios curriculares y ejecutar una serie de pasos para implementar la propuesta: (1) Comisión de Créditos de la Universidad, (2) Comisión de Créditos de cada carrera, (3) Normativa académica para la asignación de créditos según actividades, (4) Diseño de nuevos planes de estudio

VII. Conclusión

Es necesaria una perspectiva estratégica que permita el análisis y la reflexión sobre la cuestión metodológica, entendida como el abanico de procedimientos y estrategias que los actores de los distintos ámbitos institucionales despliegan en el día a día de las instituciones de educación y formación. En este sentido es pertinente especificar dos cuestiones; una, que la referencia a los “actores de los distintos ámbitos institucionales” implica pensar no solamente en el ámbito del aula, sino en el conjunto de los actores que forman parte de las decisiones político-educativas. Otra, que los procedimientos y estrategias no se consideran desde un punto de vista puramente práctico o instrumental y por lo tanto escindido de reflexiones de contenido ético, político, epistemológico, etc., sino como manifestaciones de creencias y teorías muchas veces implícitas, y como hacer pasibles de reformulación por la vía de desmontarlos y evaluarlos desde otros puntos de vista más plurales.

No se trata, entonces, de presentar de otra manera lo que ya está estructurado, sino de reestructurarlo. Son necesarias una concepción y una modalidad diferentes que obligan a incorporar nuevas cuestiones y problemas en la formación profesional, a pensar otras alternativas o perspectivas para su abordaje. A colocar las piezas de otra manera. Es



necesario ver de otro modo, abordar de otro modo, pensar de otra manera. Y escribir de acuerdo con perspectivas nuevas.

Se pone en juego aquí la postura epistemológica. Ésta es la cuestión central de toda la propuesta. La razón de ser, el objeto de toda la actividad universitaria es el conocimiento. El tema es cómo acceder a él. Si el conocimiento que la institución universitaria ha de instalar en los trayectos formativos de sus estudiantes es el resultado de prácticas en los que éstos aprenden a construir conocimiento y no a recibirlo pasivamente, como si fuesen meros contenidos al margen del desarrollo-aprendizaje de una relación con los objetos y fenómenos a estudiar, las propuestas curriculares a diseñar deben ser reflejo o espejo de esa misma lógica y ser el producto-resultado de una construcción. Si el diseño “baja” sobre cuerpos docentes que se mantienen al margen de su construcción, sería previsible que éstos repetirán la metodología anterior en sus propias prácticas docentes.

Y como ésta es la lógica a tener en cuenta, la gestión de todo el proyecto debe atenerse a ella y comenzar, no por instalar “contenidos”, sino por plantear propósitos, fines, procesos a desarrollar y, desde allí, construir “el conocimiento” del cual sea portador el sistema de créditos.

Se trata de rescatar el lugar de la gestión como espacio de verdadera creación, de transformación, de pregunta y respuesta. Es el hacer que piensa los problemas para hallar el modo (o sea, el curso, el camino, el recorrido) de solucionarlos, superándolos en tanto problemas. Se trata de fundar en la realización (razón de ser de la gestión) la comprensión real, acabada de los problemas; en la encarnadura del problema su verdadera comprensión y posibilidad de conocimiento: el acto generador de palabra y la palabra generadora de actos. No se trata de un abordaje teórico, a nivel de las ideas, del cual deriva a posteriori su adecuación, adaptación o aplicación a una realidad sobre la cual se actúa y a la que se quiere modificar. Es al contrario: la teoría deriva de la implementación, se entiende que en el hacer se encuentran las estrategias y metodologías para detectar, comprender y entender el problema.

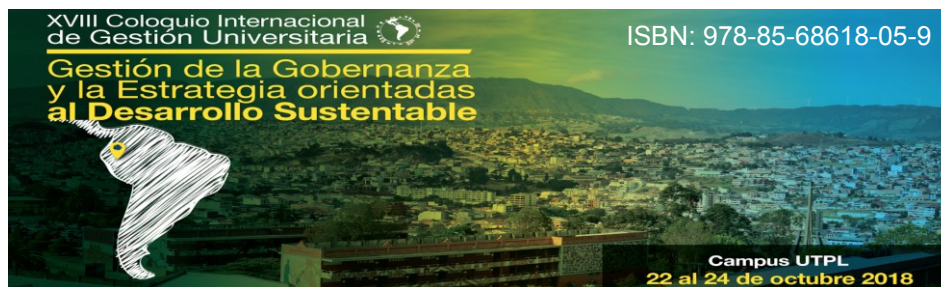


Ello conduce a la necesidad de superar una creencia ampliamente arraigada en los medios académicos acerca de que la idea tiene vida propia, su propio desarrollo, que abarca y comprende toda una realidad y que, luego, “otros”, “de otro modo”, en “otras circunstancias”, alejados en mayor o menor medida de la reflexión y la intelección teórica, “apliquen” la idea a los hechos, circunstancias y procesos y la ejecuten en mayor o menor grado en relación con lo posible.

Porque creemos que hay tres principios directrices: 1) cuanto más abierta, flexible, modular, práctica y receptiva al medio social sea la currícula de su carrera, más abierta, flexible, modular, práctica, aplicada será su formación profesional y más abierto, flexible, modular, creativo será su capital intelectual; 2) es fundamental el trabajo de la Secretaría Académica junto con las Direcciones de todas las carreras porque no se trata de abordajes aislados, disciplinares, sino de la inserción de cada carrera en un contexto integral e interdisciplinario y, 3) que el debate sobre una flexibilización de los currículos de las carreras de grado debe ser en sí mismo flexible y abierto para ser coherente con la propuesta que se quiere diseñar y debe generar planes de estudio que mantengan esa flexibilidad para sucesivas adaptaciones en el tiempo

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2003) – Programa de Convergencia Europea: el crédito europeo. Madrid, España
- Dallichow, F. (1997) – A Comparison of Credit Systems in an International Context. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology. Bonn, Alemania
- Filloque, J-M.(2003) – Los dispositivos de validación de adquisiciones de la experiencia en las instituciones de enseñanza superior en Francia. Universidad de Bretaña Occidental. Brest, Francia



- Pagani, R. y González, J.(2002) – El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe Técnico ECTS Counsellors & Diploma Supplement Promoters. Madrid, España
- Pontificia Universidad Javeriana (2002) – Implementación de un Sistema de Créditos Académicos. Bogotá, Colombia
- Porta, E. (2009) – Tratado de Bolonia. Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea. edUTecNe-UTN. Rosario, Argentina
- Sánchez Escobedo, P. y Martínez Lobatos, L. (2011) - El Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA) en México: origen, seguimiento y prospectivas. Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 4 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
- SCT-Chile (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) (2013) – Manual de Implementación Sistema de Créditos Académicos Transferibles
- Secretaría de Educación Pública México (2006) – Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA). México
- Secretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación (2001) – Taller sobre Sistemas de Créditos. Buenos Aires, Argentina
- Tuning América Latina – (2012) Crédito Latinoamericano de Referencia. Revista de Investigación en Psicología vol.15 N°1
- UDELAR – Universidad de la República, República Oriental del Uruguay. (2011) Ordenanza de Estudios de Grado y otros Programas de Formación Terciaria - Resol. No 4 del CDC, 30 de agosto de 2011
- Unión Europea (1999) – Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación
- Universidad de los Andes (2012) – Sistema de Créditos Académicos. Mérida, Colombia
- Vélez, I. (2003) – Créditos Académicos. Politécnico Grancolombiano. Bogotá, Colombia